

コンプリヘンシブ・スクールの発展と教育課程の変容

矢 野 裕 俊

1. はじめに

1960年代以来、イギリス教育改革の焦点であったコンプリヘンシブ・スクール化は、中等学校の組織編成をめぐる改革にとどまらず、教育課程の改革にかかわるものとして把握する必要がある。

すでにイギリスにおけるコンプリヘンシブ・スクールの成立発展は早くから紹介され、研究対象にとりあげられてきた。しかし、その多くは、コンプリヘンシブ・スクールを、三分類制度と対比させて、制度上の民主性を指摘するにとどまっていた。すなわち、「ヨーロッパ的複線型からアメリカ的単線型⁽¹⁾へ」(成田克矢)の転換とのみ評する見地だったのである。たしかにこれは重大な転換にちがいないが、しかし、このような見地からは、イギリス中等教育の後進性が言われるにすぎない。では単線型への転換によって、中等教育改革の基本的課題は達成されたのか、を問えば明らかなように、コンプリヘンシブ・スクール化の意義は、そのような制度上の変化にのみあるのではない。教育課程にまでたち到達して考察を深めることが重要だと思うのである。

いまひとつの問題点として、コンプリヘンシブ・スクールの発展過程自体が顧みられず、その結果、コンプリヘンシブ・スクールとその教育が具体的に解明されていない、ということが挙げられる。コンプリヘンシブ・スクールの教育課程改革に触れた太田論文⁽³⁾「講座現代の高校教育」6所収)は近年の動向を紹介していて興味深いが、コンプリヘンシブ・スクールの発展過程の中で教育課程の共通性や多様性をめぐる問題の具体的な表れ方を論じるには到っていない。わが国の高校教育改革の課題に引き寄せて、外国の動向に注目する場合、問題の所在と性格を当該国の教育の史的展開の文脈において明らかにすることが、不可欠ではないだろうか。その作業を欠くならば、わが国の教育における多様性や共通性の問題を、外国の例を引いて論じることが性急さをまぬがれず、比較をなり立たせる前提そのものに重大な問題点を残すことになると思うのである。

以上の観点から、本稿は、コンプリヘンシブ・スクールの発展過程で、コンプリヘンシブ・スクール観がどのように変容してきたのか、また現在、教育課程の編成上にどのような課題と問題点をもたらしているのか、ということに焦点をあて、そのことによってコンプリヘンシブ・スクール改革の基本的性格を明らかにしようとするものである。

2. コンプリヘンシブ・スクールの生成と発展

コンプリヘンシブ・スクールの発展過程は量的な増大という点でも変化に富んでいる。つぎに掲げる表1はコンプリヘンシブ・スクールの学校数の推移を示している。これを1955年、1965年を境に

三期に分けることができよう。数字からいえば、第一期は、きわめてわずかであり、学校の存在も地域的に局限されている。学校数のあきらかな増加が見られるのは第二期からであり、1965年の通達を画期とする第三期は急成長の時期であり、ベラビーのことばを借りれば、「コンプリヘンシブ・スクールの黄金時代⁽³⁾」である。このような時期区分は、量的拡大の標識としてのみ意味をもつものではない。より重要なことは、コンプリヘンシブ・スクールの性格が、次第に形成され、明確になってゆく過程における画期にもなっていることである。

第一期のコンプリヘンシブ・スクールが地域的実状に即して成立した学校であったのに比して、最初のコンプリヘンシブ・スクールが創設された1954年以降には、明らかに1944年教育法体制のもとでの中等教育のありように対する批判が意識されており、それがコンプリヘンシブ・スクールへの移行に結実しているのである。したがってコンプリヘンシブ・スクールは三分類制度では与えることのできない中等教育への要求が社会に生み出されていたことを成立の根拠にもっているといえるだろう。

第一期には、離島や農村部にしか見られなかったが、ロンドン地方協議会の「ロンドン学校計画」(1947年)やミドルセックス・プランと呼ばれるコンプリヘンシブ・スクールの構想があった。⁽⁴⁾「ロンドン学校計画」は直接には戦後復興の一環としての学校建設計画であったが、それをコンプリヘンシブ・スクールとすべきであると指摘していたことに注目しなければならない。この計画は教育を身体的、知的、社会的、精神的な成長、発達を促すものと考え、知的能力だけで学校を類別することに反対した。そして社会的連帯感の形成のためには、コンプリヘンシブ・スクールでなければならないと主張した。実現されなかったとはいえ、最初の構想として注目に値するものであった。

第二にミドルセックス・プランがある。このプランの特徴は、提案された学校の規模にあった。教育省の方針は、コンプリヘンシブ・スクールは生徒数1600人からなるという大きなものであり、多

表1 コンプリヘンシブ・スクールの成長

	1950	1954	1956	1959	1962	1964	1965	1966	1967	1968	1969	1970
学 校 数	10	12	31	111	152	195	262	387	507	745	962	1145
全14歳生徒中に占める割合(%)	0.4	—	0.9	3.2	4.8	6.0	7.4	9.8	12.8	18.8	23.5	28.2

	1971	1972	1973	1974	1975
学 校 数	1373	1591	1835	2273	2596
全14歳生徒中に占める割合(%)	33.9	38.6	45.2	55.4	63.4

(Wright, N., Progress in Education, 1977, Groom Helm, P.73より作成)

種多様の教育を用意する上でやむをえない場合にかぎり認めるというものであった。これに対して、ミドルセックス・プランは教育省の基準の約二分の一の小規模な学校を考えていた。また、既存施設を利用するというのも特徴的である。「単にグラマ・スクールの入学を非選抜にするだけでコンプリヘンシブ・スクールを始める」という計画であったがこのミドルセックス・プランは、11歳から13~14歳までの共通課程を明確にうち出していた。

しかし、このプランは当時としては大胆な構想であったため教育省に認可されず、1948年に出された認可申請は翌年には根本的再検討の指示を受けて却下されている。このことから明らかなように、この時期のコンプリヘンシブ・スクール論は、具体性に乏しく、三分類制にとってかわるべき中等教育の学校形態として説得力を持つには到らなかったといえるだろう。

第二期になると、コンプリヘンシブ・スクール論は具体的に展開される。共通中等学校を主張して、この時期に影響のあったサイモンは代表的な論者であった。彼は、1953年に「知能検査とコンプリヘンシブ・スクール」を、1955年には「共通中等学校」をそのために著している。

この時期のコンプリヘンシブ・スクール論の前提となっているのは、知能検査に対する批判、階級と教育機会の問題である。11歳試験で採用される知能検査に対する批判は、三分類制の存在基盤そのものに対する批判であった。11歳試験に知能検査を導入するにあずかった心理測定派の人々は、人間の知能は生得的に決定されている、人間の知能差は正常分布曲線をなす、知能は知能検査によって客観的に測定される、という三つの仮定にもとづいていた。これに対するサイモンの「知能検査は決して“客観的”ではありえない」ものであり、「知能検査は労働者階級をきびしく差別せざるをえない。そしてこの検査が実際に中等教育への子どもたちの選抜に用いられているので、この差別はとりわけこの分野で明白である⁽⁵⁾」という批判はIQの問題性を明らかにしたものである。

IQと学校教育のかかわりについて調べることを通じて、知能は不変であるとする知能検査理論に反証を提出するということも、一部の心理学者によって行われた。たとえばダニエルズは小学校でのストリーミングがIQに影響を与え、Aストリーム（成績上位の生徒の学級）では子どもたちのIQが大幅に上昇（平均7.4点）し、Cストリーム（成績下位の生徒の学級）では逆に大きく低下（平均12.3点）したという調査報告を行った⁽⁶⁾。また、ヴァーノン（P. E. Vernon）も中等教育段階でグラマ・スクールとモダン・スクールの生徒のIQが、前者は平均して上昇し、後者は平均して低下したという調査結果を明らかにし、IQは不変、とする仮説をくつがえしたのである⁽⁷⁾。

このような具体的事実にもとづく知能検査批判は、中等教育への選抜のための11歳試験において知能検査が主役の座に安住することに対して疑問を広げていったといえるだろう。

中等学校の教育機会に関する研究も注目すべき事実を明らかにしていた。ホルシー（A. H. Halsey）とガードナー（L. Gardner）の1953年の論文は、1944年教育法によって変化した入学条件のもとで、グラマ・スクールの社会的構成と生徒の成績がどう変わったのかを調べることを主たる関心とし

ていた。その結論部では次のように述べられている。「1944年教育法で中等教育に変化が導入されたにもかかわらず、労働者階級の家庭よりもむしろ中産階級の家庭の出身の少年の方がグラマ・スクールに入学する機会をより多く持つことになることがわかる。グラマ・スクールとモダン・スクールの間の社会的構成における差異は、選抜に際して知能検査のもつ決定的役割を言うことでは完全には説明されえない。というのはグラマ・スクールに選抜される機会が、知能の境界領域において密接に社会階層と関連しているからである⁽⁹⁾」。また成績についても、「労働者階級の子どもで特に大家族出身の者は概して、中産階級で小家族出身の者よりもグラマ・スクールの生活になじみにくいようだ⁽¹⁰⁾」と述べ、労働者階級家庭の生徒の成績が低くなっている事実を指摘したのである。

1944年教育法によって中等教育の機会がどの階級や階層にも等しく用意されたという見方は、このような事実によって崩されていくのである。

では、この時期にコンプリヘンシブ・スクールの理念はどのように提出されていたのだろうか。1954年にロンドンに、最初の新設コンプリヘンシブ・スクールが出現するにおよんで、コンプリヘンシブ・スクールの理念を明確にかたちづくるが必要になっていた。すでに、サイモンは「“生得的能力”“知力”“潜在的能力”“抽象的思考力”に従って子どもたちを分け隔てるための正当な根拠は何もないとひとたび認められれば」、残された課題は、「選抜制の中等教育体系をなくすこと、そして共通の学校において共通の中等教育を確立すること⁽¹¹⁾」だけであると述べていた。そして共通中等学校をめぐる諸見解について触れ、異なる課程を併置するにすぎない多課程制学校や、多様な選択科目を用意する学校を批判して、14～15歳まで全ての子どもに同一の基礎的な教育課程を用意し、この共通の核を中心に中等教育を構成するという考え方を支持した。彼は9年ないし10年の学校教育を終えた段階で、全ての子どもたちが「自らの将来の進路を選択する決定的な一歩をふみ出す用意ができて⁽¹²⁾」ことが必要だと考えていたのである。

1953年のサイモンの著作に述べられたコンプリヘンシブ・スクール論をまとめると、①基礎的な共通教育課程を中心におく、②共通教育課程は子どもの進路選択に十分なものでなければならない、③学校が競争原理、個人主義的原理にではなく、協同、協力の原理によって組織されなければならない、という概ね三点になるだろう。このサイモンの理念的な提起はコンプリヘンシブ・スクールの発展方向を明示するものであった。

サイモンは1955年にはコンプリヘンシブ・スクール論をさらに詳しく述べた。そこではコンプリヘンシブ・スクールの特色を四点にわたって指摘している⁽¹³⁾。その第一は、教育の機会が広げられ、入学時の成績で学級が区分された場合でも、学級間の移動が容易であり、11歳試験で教育の機会が決定されてしまうことがない。第二はコンプリヘンシブ・スクールが生徒の学習水準を全般的に向上させる。第三に、多様な職業準備コースを用意し、15～16歳で学校を離れる多数の子どもたちの必要を十分に満たす。第四に、コンプリヘンシブ・スクールが必ずしも大規模でなくても教育上の利点を発

揮することができる、というものであった。

つづいて彼はめざすべき基本方向を次のように指し示した。①共通教育課程の開発、②ストリーミングの除去、③試験制度の改革、の三点である。共通教育課程の創造にはモダン・スクールで発展してきた教育課程の自由な編成を受け継ぐとともに、グラマ・スクールで維持されてきた教育内容の早期専門化を是正する必要を指摘した。13歳をこえると、科目数がしばられ、教科によってはその時点で学習する機会がなくなってしまう場合があったグラマ・スクールの狭い専門分化に対して、コンプリヘンシブ・スクールでは15歳まで、幅広い科目を履習して基礎をかたちづくることを示唆していたのである。

また、ストリーミングをなくすことは、「中等教育の新しい形態にむかうラディカルな前進の段階」⁽¹⁴⁾にいたるための必須の要件だと考えていた。ストリーミングが子どもの学習意欲を鈍らせ、自信をなくさせ、子どもの学習困難を増幅させてきたと捉え、それを克服する過程が共通中等教育を創造する過程であると考えていたのである。また、治療教授の導入によって個々の学習困難に対処することをあわせて考慮していたことも付け加えておく。

しかし、当時のコンプリヘンシブ・スクールはわずかであり、しかもほとんどグラマ・スクールを母体に、それを改組して設立されたという事情もあって、中等教育の再編成はグラマ・スクールを基準にすすめる、という考え方が支配的であった。このことは、サイモンの所説にも見られた。彼はグラマ・スクールが「最も大きな価値をもったアカデミックな教育の伝統と水準とを確立してきたことは誰しも疑わないであろう」と述べ、「グラマ・スクールが選ばれた少数の者のために行ってきた教育をコンプリヘンシブ・スクールは多くの者のためにはじめようとしている」のであり、それゆえ「最も良いコンプリヘンシブ・スクールはこの意味で、グラマ・スクールに改良を加えたものである」⁽¹⁵⁾と結論づけたのである。

このように、最も大胆な改革を主張したサイモンにも見られる通り、コンプリヘンシブ・スクールの教育課程は、グラマ・スクールの教育課程を下敷きにして共通化を追求するという域を出なかった。グラマ・スクールの教育の根本的再検討の上に新しい原理にもとづく中等教育を構成する必要は、未だ自覚されていなかったのである。

3. 多様化原理の定着

1965年はコンプリヘンシブ・スクール化が政策として掲げられたという点で重要な画期となっており、事実、その後のコンプリヘンシブ・スクールの増加は急速である。

この年、労働党政府が出した、訓令10/65は、コンプリヘンシブ・スクールの主要な形態として六種類を認めた。そして各地方当局に計画提出を要請したのである。しかし、労働党の「11歳試験での選抜を終わらせ、中等教育の分離主義をとり除くという目標」⁽¹⁶⁾が訓令によって達成されたわけでは

ない。この訓令には、明らかにいくつかの弱点が含まれていた。その第一はコンプリヘンシブ・スクールへの移行という課題を、学校のタイプの変形に置きかえ、その結果、新しい理念を担う中等教育のための学校という性格を明らかにしなかったことである。すでに成田克矢は「訓令にふくまれる不明確さというのは、このような移行形態とすべきものを、予想されるコンプリヘンシブ・スクールの基本的学校型として並挙したことから生じている⁽¹⁷⁾」と指摘したが、訓令は、専らその関心を学校型に向けていたといえるだろう。

第二に、訓令は妥協的性格のものであったことが挙げられる。訓令の冒頭には、コンプリヘンシブ・スクール化に関する国会決議が引用されているが、それは「グラマ・スクール教育の価値あるものすべてを保存し、それをより多くの子どもに与えることができるようにする⁽¹⁸⁾」と説明されている。コンプリヘンシブ・スクールはグラマ・スクールの教育を継承し、拡大する、という考え方がこの時期になってもなお主流だったのである。

しかし、1965年以降の急速なコンプリヘンシブ・スクールの発展とともにこのような考え方とはちがったコンプリヘンシブ・スクール観が成熟してくる。それは、モダン・スクールを前身とするコンプリヘンシブ・スクールがこの時期の学校数の急増を支えたという事実と関連している。表2は中等学校数の推移を種類別に掲げたものである。この表から明らかなように、この時期のコンプリヘンシブ・スクールの増加は主としてモダン・スクールの改組によってもたらされた、と考えられる。このことは、初期のコンプリヘンシブ・スクールがグラマ・スクールを母体に成立したものと対照的である。

モダン・スクールを母体とするということは、モダン・スクールの教育の特質を程度の差はあれ、基本的に受け継ぐことを意味する。モダン・スクールは「上位20%」以外の生徒を対象とする学校であるため、GCE受験者はごく少数に限られ、教育課程を外部試験による厳しい制約から比較的自由に発展させることが可能であった。したがって、多くのモダン・スクールでは、一般教育科目から職業関連科目まで、きわめて幅広い、多様な科目を提供し、生徒の多様なニーズに可能なかぎりこた

える教育課程が追求されたのである。

また、1965年に導入されたCSEにより、中等学校が試験準備科目として提供できる科目数が増加し、特に実務的、職業的科目が拡大された。外部試験委員会実施のCSEの場合でも公民科、会計簿記、速記、家政

表 2

	1965	1967	1968	1969	1970	1971	1972	1973
グラマ スクール	1285	1236	1155	1098	1038	970	893	819
モダン スクール	3727	3494	3200	2954	2691	2464	2218	1915
コンプリ ヘンシブ スクール	262	507	745	962	1145	1373	1591	1835

(Wright, N., Progress in Education, Groom Helm 1977, P.73より作成)

科、タイプなどがGCEに見られない試験科目として登場することになった⁽¹⁹⁾、各学校が試験実施と評価に関わる第三方式 (Mode III) の場合、各学校は新たな試験科目を設けることも可能になったため、中等学校の教育課程が多様性を原理として提供科目を拡大するという傾向が一挙に加速されるのである。

CSE導入という新たな条件下で、モダン・スクールから移行したコンプリヘンシブ・スクールが、多様性をみずからの利点とし、多様な科目の提供を推し進めていったことは、いわば当然の帰結であった。従来のコンプリヘンシブ・スクールがグラマ・スクールの良質な教育を多くの生徒に開放することに存在意義を見出していたことからの明らかな転換がもたらされたのである。生徒の学びたいと思うあらゆる科目が網羅された学校、というかたちでコンプリヘンシブ・スクールのモデルが構想されるようになったといえるだろう。

以上のことを概括的にいえば、コンプリヘンシブ・スクールの発展過程はグラマ・スクールをモデルとした時期からモダン・スクールをモデルとした時期へと移ってきた。それは専門化の原理から多様化の原理へと、コンプリヘンシブ・スクール観が転換したことを意味する。しかし総合性 (comprehensive) という概念は、狭い専門化とは相容れないのと同様、多様化の増大とも異質なはずである。このことから、総合性とは何か、をつきつめて、従来のグラマ・スクールのタイプともモダン・スクールのタイプとも異なる中等教育を生み出すという課題が現在のコンプリヘンシブ・スクールにおいて明確になっているといえるだろう。中等教育の新たな総合化が求められているのである。

4. コンプリヘンシブ・スクールの教育課程

コンプリヘンシブ・スクールの発展過程に見られた諸見解は、そのまま教育課程の編成をめぐって現れる。コンプリヘンシブ・スクール観の議論は、イギリス中等教育の根強い特質である三分類構造 (tripartism) と無関係に展開されてきたわけではなく、逆にそれと深く関わって、その克服の過程として展開されてきたといえる。では、教育課程においてコンプリヘンシブ・スクール改革はどのような方向に進みつつあるのかを検討してみたい。

イグルストンの評言を借りれば、イギリス中等教育には「上流人のための教育課程」と「大衆のための教育課程」の二系統が存在した。三分類制のもとでは、いうまでもなく前者はグラマ・スクールによって、後者はモダン・スクールによって用意されたが、コンプリヘンシブ・スクールの出現が自動的に二つの教育課程の分裂を解消したわけではない。その前身がグラマ・スクールである学校とモダン・スクールである学校とでは、同じコンプリヘンシブ・スクールであっても、その教育課程に重要なちがいが残されている場合が多い。下に示す二例から、そのようなちがいを容易に見出すことができる。

表3はアーナス・スクール (Arnos School) という、モダン・スクールを前身とするコンプリ

ヘンシブ・スクールの4学年の教育課程を示している。3学年までは共通課程であるが4学年からは、共通必修科目は英語、数学、体育・ゲーム、宗教科に限られ、40ピリオドのうち15ピリオドを占めるに過ぎない。まず6コースのうちのひとつを選ぶことが要求され、各コースに必修科目が3科目含まれている。その上、選択科目として5つの科目群から1科目ずつ、計3科目選ぶことが求められるのである。4学年以降は一般教育科目から実務・職業科目まで幅広い科目提供の上に、専門分化をすすめる教育課程の構造になっているといえるだろう。すでに述べたように、多様な能力、適性をもつ生徒に、可能なかぎり多様な科目を提供することにコンプリヘンシブ・スクールの教育的メリットを見る、という考え方が1970年代なかばまでの支配的なコンプリヘンシブ・スクール観であった。アーナス・スクールの教育課程は、文字通りこの考え方に基づいているのである。

表 3 (Arnos School の第4学年 同校提供資料より)

コース	事 務	商 業	デザイン	人 文 科	理 科	技 術	ピリ オド
共通基礎 科目	英 語(5), 数 学(5), 体育・ゲーム(3), 宗教科(2)						15
コース必修 科目	タ イ プ(4) 社 会 科(4) オ フ ィ ス 実 務(4)	速 記(4) タ イ プ(4) 商 業(4)	工 芸・ デザイン(4) 物 理・ 化学(4) 地 理(4)	歴 史(4) 地 理(4) 経 済(4)	物 理(4) 化 学(4) 生 物(4)	木工また は金工(4) 工業製図(4) 物 理(4)	12
選択Ⅰ (4) (1科目)	地理, 憲法 一般理科 歴史, 露語	地理, 社会 憲法, 歴史 一般理科 露語	社会, 憲法 歴史, 露語 タイプ	社会, 憲法 露語, タイプ 一般理科	地理, 社会 憲法, 歴史 露語, タイプ	地理, 社会 憲法, 歴史 露語, タイプ	13
選択Ⅱ (5) (1科目)	仏語, 歴史 経済, 美術 家政, 金工 裁縫	仏語, 歴史 経済, 美術 家政, 金工 裁縫	仏語, 美術 家政, 金工 裁縫	仏語, 美術 家政, 金工 裁縫	仏語, 歴史 経済, 美術 家政, 金工 裁縫	仏語, 歴史 経済, 美術 家政, 裁縫	
選択Ⅲ (4) (1科目)	家政, 美術 生物, 裁縫 音楽	家政, 製図 美術, 生物 音楽, 裁縫 社会	家政, 製図 美術, 生物 裁縫, 音楽 社会	家政, 製図 美術, 生物 裁縫, 音楽 社会	家政, 製図 美術, 裁縫 音楽, 社会	家政, 美術 生物, 裁縫 音楽, 社会	

これに対して、グラマ・スクールを母体に1969年にコンプリヘンシブ・スクールへと移行したイーストフィールド・ハイスクール(13~18歳の男子校)は教育課程にもグラマ・スクールの伝統を残している。この学校ではほとんどの科目がセッティング(科目別の能力別編成)で教えられる。第4学年(この学校では第2学年)の教育課程は、3コースに分化しているが、コース分化が16歳時の資格試験のちがいによって行われていることに注目する必要がある。概要は表4のごとくである。試験の種別に応じたコース編成という特徴とともに、一般教育科目の比重が高く、職業・実務科目の種類はわずかであることがわかる。コース分化が生徒の将来の職業生活に関連づけて行われ、多くの実務的科目をとり入れているアーナス・スクールとは対照的である。

このように、1学年から3学年までの共通課程と4学年以降のコース分化という構造はたいていの

表 4 (Eastfield High School の第 4 学年 同校提供資料より)

コース	GCE・CSEコース	CSEコース	CSE 1～2科目 コース
生徒数	88 名	104 名	23 名
共通科目	英語, 数学, 体育・ゲーム, 宗教	左に同じ	
	選択Ⅰ (仏語または商業) 選択Ⅱ (2科目) { <ul style="list-style-type: none"> ○統合科学(2科目相当) ○物理+生物 ○物理+化学 ○物理+製図 ○物理+地理 ○統合科学(1科目相当)+地理 	選択Ⅰ (仏語, フランス学習, 商業) 選択Ⅱ (2科目) { <ul style="list-style-type: none"> ○統合科学(2科目相当) ○統合科学+製図 ○統合科学+地理 選択Ⅲ (独語, 歴史, 宗教, コンピュータ) 選択Ⅳ (地理, 製図, 音楽, 木工, 美術) 選択Ⅴ (歴史, 美術, 製図, 金工, 体育)	英 語 数 学 科 学 歴 史 地 理 社会科 音 楽 美 術 製 陶 体育・ゲーム 宗 教

コンプリヘンシブ・スクールに見られる。4 学年以降のコース分化が何を原理として行われるのか、という点に関して上記の二例が示すように、職業的区分を基準とするモダン・スクールの伝統と大学進学に連なる資格試験 (GCE) への準備を基準とするグラマ・スクールの伝統が並行的に存在するのである。

1968 年にベンとサイモンが共通課程の設置状況について行った調査によると、606 校のうち 488 校 (80.5%) に共通課程が設けられており、そのうち約半数にあたる 235 校ではその期間が 3 年 (11 歳～14 歳)⁽²¹⁾ であった。その後の詳細な調査はないが、第 3 学年までの共通課程を採用する学校が多く、1968 年当時から変化が見られないといわれている。⁽²²⁾ コンプリヘンシブ・スクールが中等教育の二つに分裂した教育課程に終止符をうち、統一した理念にもとづく教育課程をもつ上で、きわめて重要な意味をもっているのが、第 4 学年および第 5 学年の教育課程にどのような性格を与えるのかという問題である。すなわち共通課程の 3 年間を経た生徒が義務教育期間 (16 歳まで) の残る 2 年間にいかなる原理にもとづく教育課程を与えられるのか、という問題がイギリス中等教育の解決すべき課題となっているのである。

5. 共通教育課程

(1) 共通教育課程に関する諸見解とその問題点

コンプリヘンシブ・スクールへの移行を一様に主張した人々のなかでも、共通教育課程についての理解は決して一様ではない。コンプリヘンシブ・スクールの意義を多様な科目の提供により、生徒の多様なニーズにこたえる点に見出す人々は、共通教育課程に進路分化のための基礎という性格を期待するのである。たとえば、ペドレーは「コンプリヘンシブ・スクールは多様な生徒の多様なニーズをみたす、多くのコースを幅広く用意しなくてはならない⁽²³⁾」とした上で、その前提として2～3年の「基礎課程 (foundation course)」を設けて、生徒のなかに特定の適性が発達するのを助長することが必要であると述べている。

同様の理解は全国教育研究財団 (NFER) にも見られる。財団の報告はフランス語を共通教育課程に含めることに同意して「この共通教育課程は、下位のストリームの生徒が知識をもたないという⁽²⁴⁾ことで、上のストリームへ移動する可能性を閉ざさないということを意味する」と述べている。この報告は、三分類制に対応する学級編成であるストリーミングの存続を認め、ストリーム間の移動を保障するために共通教育課程が必要だと考えているのである。それはコース分化が始まるまで、すべての生徒に一応は等しい条件を与えておくための措置として理解されているに過ぎない。三分類制の完成によって定型化された、分裂した教育課程の基本構造を変化させるものとして、共通教育課程は性格づけられなかったのである。14歳を境とする専門分化（ないしはコース分化）というイギリス中等教育の伝統的特質は疑問に付されていない。

これに対し、他ならぬ専門分化の早期導入に反対して共通教育課程の延長を主張したのはハルソールである。彼女は「第5学年の終了時まで共通教育課程を設けるべきだという提案には一定の正当な理由がある」と述べ、その根拠に「16～17歳まで興味は不安定であるという証拠と、現在では特定の適性が十分に生じてくるのは15歳前後であるという事情⁽²⁵⁾」を挙げている。そして第4・5学年での選択制の廃止と5年間の共通教育課程を提唱するのである。この考え方によれば、16歳時の試験のためコース分化が行われないので、GCEの受験にとって不利が生じることになる。しかし、ハルソールは、この時期の教育の広がりが増大するならば試験成績に若干の水準低下が生じてもよいとさえ述べている。共通教育課程は「指導期間 (guidance period)」として位置づけられており、生徒が十分な時間をかけて、自分の適性と進路を選びとることが、中等教育の大きな目標と考えられているのである。ハルソールの共通教育課程理解には、前二者には見られない観点がうち出されていたといえるだろう。

共通教育課程について、内容の面から論じることがようやく始まったばかりである。すでにサイモンは1955年の著作で、14～15歳で少数の科目に限定される狭い専門分化を批判し、科目数を広げて共通化する必要性を説いていた。⁽²⁶⁾サイモンはベンとの共著“Half Way There”の中でも、共通教育課程の設置が「コンプリヘンシブ・スクールの必要条件⁽²⁷⁾」であると述べ、人文科（歴史、地理、英語）、社会科、理科、数学、外国語、美術、技術、体育を含まれるべき科目として挙げている。彼

は、共通教育課程が「今日の市民すべてに必要とされる知識、技能の主要な領域をカバーしなくてはならない」⁽²⁸⁾とも述べている。この指摘は、知識、技能の諸領域（文化）との関連において共通教育課程を性格づけており、また社会的要求水準を考慮に入れているという点で注目に値するものである。

このような観点から共通教育課程の編成に着目し、その実践において成果を収めたのはホルト（M. Holt）である。彼は共通教育課程を「学校に基礎をおき、すべての生徒に現代文化の主要な側面をわかち伝える発達⁽²⁹⁾のプログラム」と定義している。それぞれの科目が他の科目と無関係に存在し、科目の寄せ集めに過ぎない教育課程ではなく、科目の伝統的分類をこえて、人文科、創造的活動、理科、数学、現代語、表現技術、身体活動の7領域を基礎とする教育課程を彼は現行のGCE, CSE試験制度のもとで成功させたのである。詳細は省くが、学校のスタッフの一致した協力があれば、共通教育課程をまったく新たな内容と形式で設置することができることを示した意義は大きい。この成功した実践に励まされて、コンプリヘンシブ・スクールの中では、共通教育課程は単に分化を遅らせたり、分化に基礎を与える課程と捉えられるのではなく、統一的目標に支えられ、新たな原理に基づいて編成される共通の幹と考えられつつある。この新しい動向を反映するコンプリヘンシブ・スクールの共通教育課程の一例を以下に示すことにする。

Earl Shilton Community Collegeの第4・5学年⁽³⁰⁾

英 語	3
数 学	2½
現代外国語	2
理 科	2
人文科と宗教	2½
デザイン	2
体育・音楽・演劇	2
選 択 I	2
選 択 II	2

（1ピリオド：75分） 計 20

この学校では全20ピリオドのうち80％にあたる16ピリオドが、第4・5学年（16歳）まで共通化されている。そして共通必修科目の中にデザイン2ピリオドが含まれていることからわかるように、グラマ・スクールの教育が代表してきた一般教育の伝統とは異なる内容によって共通教育課程が形成されているのである。技能教科だけではなく、理科、人文科が含まれていることも、前に掲げたふたつの例との大きな相違点である。

(2) 統 合 化

選抜を前提とする中等教育では、「学問即教育の思想」⁽³¹⁾（阿倍重孝）が支配しており、教科は学問

の論理の忠実な反映に他ならない。イギリス中等教育の歴史もまた、この例外ではなく、大学が要求する科目とその水準が、中等教育終了時の資格試験のかたちで示され、中等学校は試験関連科目を提供すればそれで十分であった。教育課程は試験関連科目の集まりであり、生徒の履習科目を早期に削減してやるのが試験での成績を高める上で好都合だったのである。こうして、専門分化と少数の科目履習を一般教育中心に行う、というイギリス中等教育における教育課程の定型がかたちづくられた。

コンプリヘンシブ・スクールは提供科目の数を大幅にふやし、職業関連科目をも導入したが、そのままでは教育課程は個別科目の集合体の域を出るものではなかった。いうまでもなく、個別科目の単なる集まりは統一的な理念で導かれているわけではない。体系性をもたず、全体としての性格が不明確な教育課程は、いかなる目的や理念に対しても無力である。したがって、コンプリヘンシブ・スクールでは教育課程が全体として統一性をもつとともに、内部で相互に関連づけられていることが必要になるのである。

中等教育の教育課程を分類する際に、バーンスタイン (B. Bernstein) は「集合 (collection) タイプ」と「統合 (integration) タイプ」の二種に区別した。⁽³²⁾ 彼によると、「集合タイプ」の教育課程の基礎となる考え方は、それぞれの科目の内容が分離したままで、自律性を弱めることなく、内容の大綱が相互に無関係に定められる、というものである。これに対し、「統合タイプ」では、さまざまな内容が相互に分離を弱めるように関連づけられ、種々異なる内容は、より大きな全体の一部となる、という。

バーンスタインは、ヨーロッパの中等段階の教育課程は総じて「集合タイプ」に属するが、なかでもイギリスは専門分化が進み、在学年数の増加とともに学習する科目数が減少し、内容も専門化していく、と述べている。この「集合タイプ」の教育課程では、「科目の窮極の奥義が教育生活において非常に遅く現れる構造」になっており、「教育はこの奥義の長期にわたる手ほどき⁽³³⁾」というかたちをとるのである。したがって、この過程に耐えうる生徒には有用な教育であっても、多くの生徒がそこに何ら喜びや満足を見出せないうちに学校を離れていくことになるといえるだろう。コンプリヘンシブ・スクールは、一定地域のすべての子どもを受入れることを原則とし、彼らの多くは学校を離れると直ちに職業生活に入る生徒であることから、必然的に「集合タイプ」ではなく、「統合タイプ」の教育課程を必要とする。中等教育改革が直面する重要課題のひとつが、そのような生徒たちにとって意味あるものを教育課程の中につくり出し、その意味を彼らの学習の過程でつかませると同時に、学習への動機づけを高めることを可能にするような教材の編成をどうすすめるか、ということだからである。「統合タイプ」とはこの見地から内容の編成が行われる教育課程なのである。

教育課程における統合化は、スクールズ・カウンシルやナフィールド財団といった全国的な教育課程研究・開発の団体が、統合理科や人文科というプロジェクトを新たに作り出したことによって、各学校にも次第に導入されてきた。それらは複数の科目を関連づけ、内容を再編成することにより、

学習しやすいように工夫した試みである。しかし、問題は統合化されたプロジェクトが学校では、学力の低い生徒のための対策として便宜的なかたちで導入される場合があることである。

教育課程の統合化は、本来そのような意図をもつものではなく、ハルソールが中等教育の新たな創造に向けた検討課題として提出した、「教養的なものと職業的なものとの結合⁽³⁴⁾」の問題や、技術教育の文化的価値を明らかにし、それを一般教育に位置づけるという問題を教育課程上で解決することをめざすものでなければならない。

すでに述べたホルトの学校においては、演劇と英語とが表現技術としてひとつの領域を構成していた。これも統合化のひとつの試みであるが、このような試みをすすめる上で、教師間の連携と協力が不可欠なことはいうまでもない。学校組織は教科、科目別のタテ割り編成が通例であり、同一教科部門の教師間には教科指導をめぐる意思疎通があっても、教科をこえる連携は乏しかったといわざるをえない。個別科目を寄せ集めたに過ぎない教育課程は、このような学校組織の構造に照応していたのである。しかし、教科・科目を越える教師の連携と協力が成立することにより、全体としての教育課程を明確な目標に向かって方向づけることが可能となる。また、教育課程が真に「学校に基礎をおいた発達のプログラム」としてつくりあげられるのである。このように、教師の協同作業として編成される教育課程を、ホルトは「体系にもとづく教育課程」と呼んで、教科・科目ごとに別個の目標が立てられ、統一的な目標を持たない教育課程から区別している。

教育課程の統合化は、教師の識見と専門的力量を結集する手だてを得ることを不可欠の前提とした上で、中等学校教師のなかに根強い伝統的中等教育観を克服する試みであるとも言えよう。

6. 結 び

以上、イギリスのコンプリヘンシブ・スクールの教育課程に見る新たな動向を、共通化と統合化という二つの原理で概括してきた。これは、イギリス中等教育史における現局面が新たな段階を迎えていることの表れに他ならない。少数の科目によるグラマ・スクールの一般教育に中等教育の典型を見る段階から多様な科目の提供によって多様な生徒のニーズにこたえることを中等教育の役目と考える段階を経て、今、新たな原理的基礎の上に教育課程の共通化と統合化を推し進め、新たな統一的中等教育像を生み出そうとする段階に入っているのである。むしろ現在のコンプリヘンシブ・スクールはその前身の如何によって、教育課程のありようを異にしている。グラマ・スクールの教育課程やモダン・スクールの教育課程が、今なお多くのコンプリヘンシブ・スクールで維持されているものの、そのような三分類制の影響は、イギリス中等教育において次第に妥当性を失いつつあり、混成能力学級編成や教授上の協力・連携の導入とあいまって、教育課程の改革が重要課題として受けとめられているのである。

注)

- (1) 成田克矢「イギリスにおける教育構成の再改革」(『名古屋大学教育学部紀要』14巻1967年, P.120)
- (2) 太田政男「新学習指導要領と教育課程改革」(『講座現代の高校教育』6, 1979年 草土文化)
- (3) Bellaby, P., *The Sociology of Comprehensive Schooling*, Methuen, 1977 P.57
- (4) Rubinstein, D. & Simon, B., *The Evolution of the Comprehensive School 1926-1972*, Routledge & Kegan Paul, 1972 P.4
- (5) Simon, B., *Intelligence, Psychology and Education*, Lawrence & Wishart, 1971, P.81
- (6) *The Times Educational Supplement*, 29 July, 1955
- (7) *Ibid.*, 6 May, 1955
- (8) Halsey, A.H. and Gardner, L., *Selection for Secondary Education and Achievement in Four Grammar Schools*, *British Journal of Sociology*, March 1953
- (9) *Ibid.*, PP.76-77
- (10) *Ibid.*, P.77
- (11) Simon, B., *op.cit.*, P.112
- (12) *Ibid.*, P.114
- (13) Simon, B., *The Common Secondary School*, Lawrence & Wishart, 1955, PP.77-88
- (14) *Ibid.*, P.95
- (15) *Ibid.*, P.83
- (16) *The Times Educational Supplement*, 16 July, 1965
- (17) 成田克矢 前掲論文
- (18) *The Times Educational Supplement*, 16 July, 1965
- (19) Schools Council G.C.E and C.S.E
- (20) Eggleston, J., *The Sociology of the School Curriculum*, Routledge & Kegan Paul, 1977, PP.30-31
- (21) Benn, C. & Simon, B., *Half Way There*, Penguin, 1972, P.215
- (22) Chitty, C., *The Common Curriculum*, *Forum*, Vol.21 No.2, P.61
- (23) Pedley, R., *The Comprehensive School*, 2nd ed., Penguin, 1969, P.97
- (24) Monks, T.G. (ed), *Comprehensive Education in Action*, NFER, 1970, P.72
- (25) Halsall, E., *The Comprehensive School*, Pergamon, 1973, P.80
- (26) Simon, B., *op.cit.*, (1955), PP.94-95
- (27) Benn, C., & Simon, B., *op.cit.*, P.504
- (28) *Ibid.*, P.504
- (29) Holt, M., *The Common Curriculum*, Routledge & Kegan Paul, 1978, P.ix
- (30) Chitty, C., *op.cit.*, P.63
- (31) 阿部重孝『教育改革論』(明治図書 1971年)

- (32) Bernstein, B., Class, Codes and Control vol.3, Routledge & Kegan Paul, 1975
- (33) Ibid., PP.81-82
- (34) Halsall, E., op.cit., PP.69

(大学院後期博士課程)